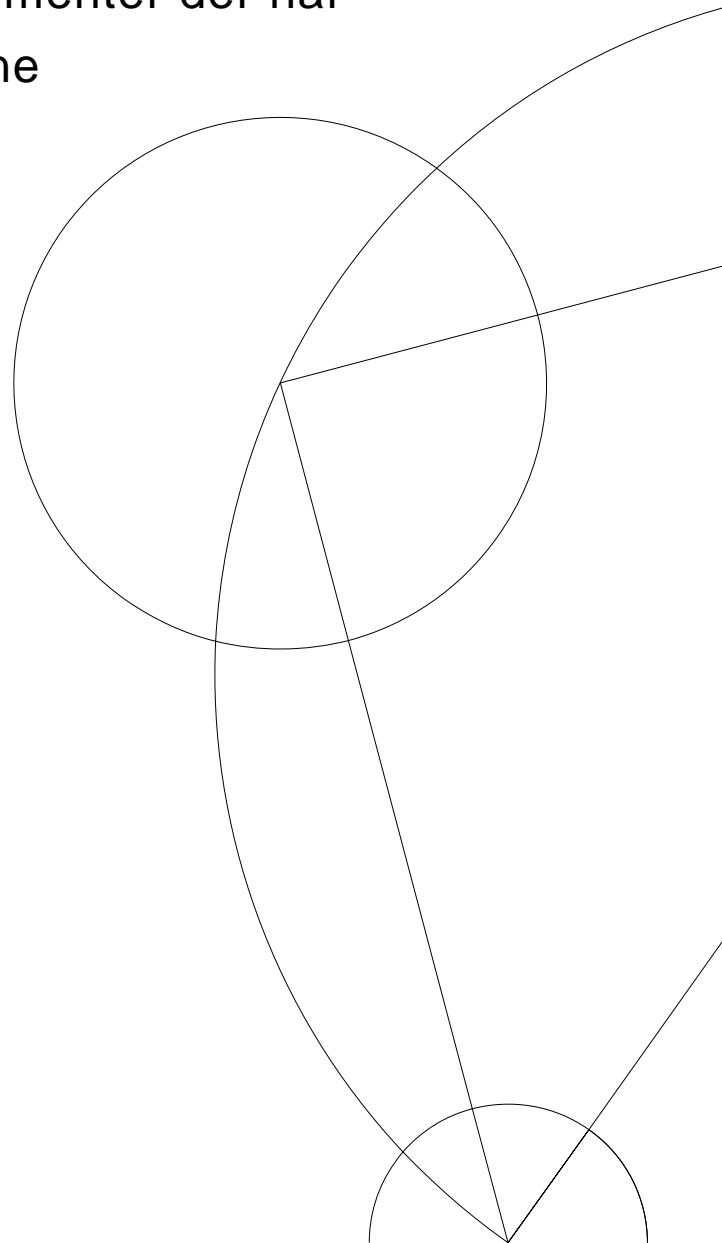




# En pilotundersøgelse af fire gymnasieskolers løfteevne

Del 1 af 2: Analyse af hvilke elementer der har betydning for skolernes løfteevne



# Indhold

<b>INDHOLD</b> .....	<b>2</b>
<b>INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>OPSUMMERING</b> .....	<b>4</b>
<b>ANALYSE AF HVILKE ELEMENTER DER HAR BETYDNING FOR SKOLERNES LØFTEEVNE</b> .....	<b>5</b>
<b>REFRAMING</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Struktur</b> .....	<b>6</b>
<b>2. HR</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Politik</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Kultur</b> .....	<b>9</b>
<b>5. Pædagogik</b> .....	<b>13</b>
<b>LEDELSE, LÆRERE OG ELEVER</b> .....	<b>16</b>
<b>Ledelse</b> .....	<b>16</b>
<b>Lærere</b> .....	<b>17</b>
<b>Elever</b> .....	<b>18</b>
<b>ANBEFALINGER FRA UNDERSØGELSEN</b> .....	<b>20</b>
<b>LITTERATURSYNTESE</b> .....	<b>22</b>
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>27</b>

# Indledning

Institut for Naturfagernes Institut, Københavns Universitet og Hammer & Glahn har i vinteren og foråret 2014 gennemført en pilotundersøgelse af fire gymnasieskolars løfteevne. De fire skoler var udvalgt af undervisningsministeriet, men var alle kendetegnede ved, at de signifikant løfter eleverne.

**Formålet med pilotundersøgelsen var ifølge aftalen med undervisningsministeriet, at:**

1. Producere nogle foreløbige resultater, der kan indikere hvilke faktorer, der ser ud til at have betydning for de skoler, der ”overpræsterer”.
2. Indikere hvilke metoder og indholdselementer, der vil være relevante for en undersøgelse i større skala.

**Denne rapport omfatter det første punkt. Det andet punkt fremgår af anden rapport.**

I undersøgelsen har vi gruppevis interviewet lærere fra forskellige fag med forskellig anciennitet; elever fra forskellige klassetrin; og ledelser med rektorer, vicerektorer og studieledere. Gennem interviews har vi fået gruppernes synspunkter på, hvorfor de mener, at netop deres skole præsterer så godt, som den gør. Desuden er der fremsendt skriftligt materiale, bl.a. APV, fra de enkelte skoler og data fra UNIC.

Vores undersøgelse har vist, at de fire skoler har motiverede og engagerede lærere, der accepterer de elever, de nu engang får og som gør noget, så eleverne udnytter deres potentialer. Der følges op på hver enkelt elevs hele liv, både som menneske og som elev, gennem tæt kontakt og gennem intensiv vejledning. Ledelsesstrukturen er flad, synlig og respekteret. Det gennemgående træk ved skolerne er, at alle anerkender elevernes præstationer som særdeles vigtige for både elever, lærere og ledelse, og for skolen.

**På forhånd så vi tre udfordringer i analysen:**

1. Vi ville givet kunne opsummere resultater for alle fire skoler i undersøgelsen, men kan vi beskrive disse træk tilstrækkeligt detaljeret på den enkelte skole? Og er det generelle træk, som andre skoler vil kunne følge, eller er det træk, der kun har betydning, fordi de er særligt fremtrædende på de fire udvalgte skoler?
2. Skolerne vidste i forvejen, at de overpræsterede. Hvordan ville de mon have svaret, hvis de ikke vidste det?<sup>1</sup>
3. Vi har kun undersøgt skoler, der løfter. Man kunne rette den indvending, at undersøgelsen ikke omfatter sammenlignelige skoler, der løfter mindre godt eller som forventet. Det har imidlertid ikke været målet med pilotundersøgelsen. Vi har kun undersøgt skoler, der løfter godt, det vil sige bedre end forventet.

---

<sup>1</sup> Vi spurgte, om de var overraskede over, at de overpræsterede. Generelt svarede de nej, men interessant var det, at lærerne ét sted svarede nej, mens ledelsen svarede ja – måske et vink om, at det kan være svært at fornemme, om man er god til at løfte, og hvad det er for elementer, der afgør, om man løfter.

## Opsummering

Skoler, der løfter, sørger for at strukturere, hvor de især ser behov herfor, nemlig omkring elevernes opgaver eller projekter af tværfaglig karakter. Eleverne skal ikke være i tvivl om de krav, der stilles, og der opstilles rammer omkring arbejdet, som gør eleverne i stand til at løse opgaven.

Skolestrukturen på de fire skoler må betegnes som flad. På alle skolerne gør man en meget stor dyd ud af at være tæt på den enkelte elev og at have interesse i den hele elev – både fagligt og socialt. Det er helt tydeligt, at man har en *eleven-i-centrum-kultur*. Man stiller krav, men man nurser også den enkelte elev og vejleder endog meget tæt. Man kan sige, at skolerne også har en *lilleskole-kultur*.

Samarbejdet på skolerne er meget velfungerende – lærerne har et godt kollegialt fællesskab, og man gør meget ud af at dele materiale med hinanden. Ligeledes er forholdene mellem alle grupper på skolerne præget af konsensus. Skolerne har således også en *samarbejds-kultur*.

Man tager på de fire skoler udgangspunkt i, at eleven har et fagligt potentiale og arbejder ud fra det. Vi kan sige, at skolerne har en *præstationskultur*.

Selvom man ikke er særligt eksplicit omkring det pædagogiske, så er det et fælles træk for skolerne, at man i udgangspunktet ikke er specielt akademisk, men møder eleverne, hvor de er. Så der er fokus på det faglige, men man er ikke akademisk i sin tilgang. Der er mere fokus på praktisk anvendelighed og tæt vejledning.

Ledelsesstrukturen kan som nævnt bedst beskrives som flad, og ledelsen er ”tæt på” i hverdagen, tilgængelig og synlig – f.eks. i form af en åben dør til rektors kontor.

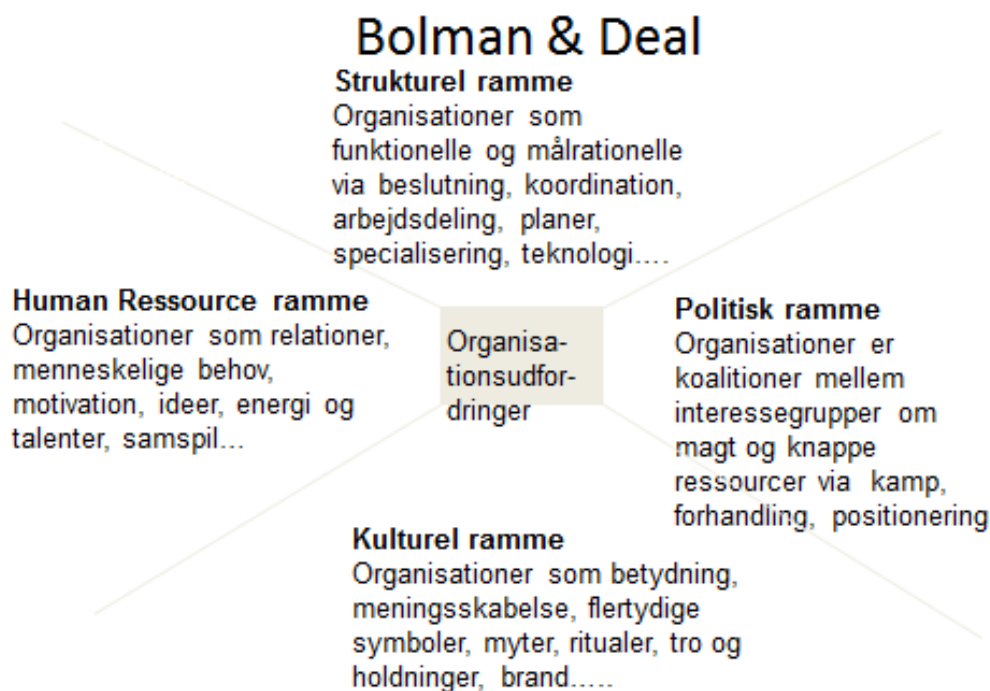
Lærerne trives på deres arbejdsplads, de er meget glade for deres kolleger, og de er gode til indbyrdes at dele fagmaterialer. Der er flere eksempler på lærere, som er flyttet tilbage til deres arbejdsplads efter at have været på andre skoler. Lærerne *vil* fællesskabet, samarbejdet, og så har de ikke mindst en fælles oplevelse af, at de er der for elevernes skyld.

Eleverne bliver generelt omtalt som motiverede, om end mange elever også har behov for at blive ”nurset”. Det er et behov, som lærerne gør sig umage for at imødekomme. Eleverne er meget positive i omtalen af deres lærere. De synes lærerne er dygtige, engagerede og formår at motivere dem.

Hvis læseren skulle være interesseret i at vide mere om skolers løfteevne og performance, henvises der til litteratursyntesen sidst i rapporten.

# Analyse af hvilke elementer der har betydning for skolernes løfteevne

Analytisk har vi taget udgangspunkt i Bolman og Deals' reframing-model (Bolman & Deal: Reframing Organizations 2008), som ser organisationer og deres udfordringer i fire perspektiver:



Det er en model, der giver et oversigtsbillede af organisationer, og som giver mulighed for at betragte organisationer fra fire forskellige positioner og derved give et forholdsvis nuanceret billede. Fra tidligere projekter og undersøgelser af gymnasiesektoren (bl.a. Sverri Hammer 2012, CBS) er der peget på, at gymnasieskolerne typisk er meget optagede af den strukturelle ramme. Nye udfordringer i gymnasiesektoren forsøges ofte løst ved hjælp af strukturelle ”greb” i form af skemaer, politikker, nye planer etc.

I indeværende undersøgelse har vi fundet anledning til at udvide med endnu et perspektiv: Vi har således tilføjet en pædagogisk kategori, hvor vi også har spurgt ind til og analyseret på pædagogiske og didaktiske forhold.

Ud over disse fem perspektiver har vi afslutningsvis valgt at kigge specifikt på hver af de tre store grupper: Ledelse, lærere og elever.

# Reframing

## 1. Struktur

Strukturer er som refereret ovenfor en stor del af skolernes hverdag. En skole med mange funktioner, elever og ansatte fungerer bl.a. takket være strukturer, så i skolemiljøer har strukturer en meget vigtig rolle og ”fylder” meget.

Fire elementer træder frem, når man ser på de strukturelle forhold på de fire skoler:

1. De udpegede skoler virkede ikke til at være optagede af strukturer overordnet set (med EUC Vest som undtagelse):

”Det må aldrig være det administrative, der bestemmer.” (Frederiksværk)

”Vi er ikke så strukturerede – vi taler meget sammen.” (Ikast-Brande)

”Vi har en overordnet struktur, men med individuelle muligheder.” (EUC Vest)

”Vi har ingen papegøjeklasser og ingen blandede studieretninger.” (EUC Vest)

2. På ét område er man dog meget optaget af at strukturere, og det er, når det gælder elevernes arbejde. Her ser det ud til, at alle fire skoler er meget opmærksomme på at stille tydelige krav – især når det drejer sig om projekter og andre tværfaglige opgaver:

”AT er meget struktureret, men meget virker til at gro frem.” (Frederiksværk)

”AT er helt fastlagt.” (Frederiksværk)

”Vi har fast struktur – vi diskuterer det ikke. Vi har jo et potentielt kaotisk system.” (Frederiksværk)

”Måske er vores struktur især løftende.” (Rimeligt faste strukturer omkring opgaver.) (Frederiksværk)

”Vi gør eleverne trygge - vi giver dem rammer og er tydelige om de flerfaglige ting.” (Ikast-Brande)

”I den sammenhæng er vi måske hårdere end man er andre steder, men jeg tror ikke, vi er mere strukturerede. Det er meget op til de enkelte lærerteams.” (Efterslægten)

”Det er tydelighed om de flerfaglige ting.” (Ikast-Brande)

”Clarity is more.” (Om de opgaver eleverne stilles.) (Ikast-Brande)

3. Et tredje forhold er den flade struktur, som både ledelse, lærere og elever peger på kendetegner deres skole:

”Vores leder er meget tæt på.” (EUC Vest)

”Ledelsen har åben dør.” (Frederiksværk)

”Lærerne har stor frihed.” (Efterslægten)

4. Alle skolerne har haft et indtryk af, at eksterne strukturelle forhold (deres placering, elevtyper mv.) har betydet, at skolen har ”skullet kæmpe”:

”Vi er nødt til at performe – vi ligger mellem to store gymnasier.” (Ikast-Brande)

”Skolen har hele tiden skullet kunne begrunde sin eksistens.” (Frederiksværk)

”Vi har altid skullet kæmpe.” (Efterslægten)

Fælles for de tre skoler (minus EUC Vest) er således, at man ikke fremstår ”over-struktureret”, men at man i forbindelse med rammer omkring eksempelvis elevernes projekter er meget tydelige. Derudover har alle fire skoler en fælles oplevelse af, at de, som følge af ydre strukturelle vilkår (placering, elevtyper etc.), er nødt til at gøre en særlig indsats.

## 2. HR

Human Ressource-rammen betoner betydningen af motivation, medarbejderudvikling, relationer, kommunikation og behov. Her er man optaget af de mere ”bløde” forhold på gymnasieskolerne.

I vores undersøgelse fandt vi følgende fire elementer, som især har betydning:

1. Man har et godt kollegaskab. Lærerne giver udtryk for en høj grad af kollegialitet, hvor man har det godt med hinanden og bl.a. er flinke til at dele materiale. Man sætter sig forskellige steder på lærerværelset og ikke i særlige klynger. Den stærke betoning af godt samarbejde, som udfoldes nedenstående under punktet kultur, indikerer, at et samarbejdende lærerværelse og et godt arbejdsmiljø er vigtige ingredienser i løfteevnen:

”Lærerne imellem fungerer det rigtig godt. Vi er ikke altid enige, men vi skændes sjældent. Vi har en god samtalekultur. Og en god tone.” (Frederiksværk)

”Godt fælleskab. Vi har forskellige baggrunde, men vi kan alle sammen tale sammen.” (EUC Vest)

”Vi har en meget støttende kultur lærerne imellem (...) Vi har et højt vidensniveau og meget videndeling.” (Ikast-Brande)

”Der er ikke noget, der er ”mit problem” – det er ”vores problem”. Der er ikke nogen, der kører privatpraksis. Man gemmer sig ikke. Man tør godt spørge på lærerværelset.” (Efterslægten)

2. Man er meget optaget af det relationelle i forhold til eleverne. Man ser eleverne som individer, og det kommer til udtryk i, det vi nedenstående har kaldt, ”eleven i centrum-kultur”:

”Vi nurser og individualiserer vores kontakt med eleverne.” (Frederiksværk)

”Vi er rummelige. Vi smider dem ikke ud. Vi bruger længere snor og nænsomhed.” (Ikast-Brande)

”Vi snakker på gangene. Og vi *ser* eleverne.” (EUC Vest)

”Vi er utrolig gode til at se hele vejen rundt både ift. kursister og lærere.” (Efterslægten)

3. Lidt overraskende var det formentlig, at skolerne generelt ikke lagde den store vægt på efteruddannelse. Én skole lagde meget vægt på, at efteruddannelse skulle være kompetencegivende (EUC Vest), men ellers fyldte det ikke så meget på skolerne. Efterslægten lægger meget vægt på udviklingsprojekter for lærerne:

”Vi arbejder rigtig meget med udvikling – 80-90 % har været involveret i projekter over 5 år.” (Efterslægten)

4. Et fjerde og sidste element er, at medarbejderudviklingssamtaler (MUS) generelt ikke er noget, der fylder. Man taler i stedet om, at der er en åben dør hos ledelsen:

”Vi har en meget flad struktur og et tæt forhold til ledelsen, som er meget lydhør (...) Men samtidig ved man godt, hvem der bestemmer, når det kommer til stykket. Men der er aldrig en lukket dør eller et løftet øjenbryn, når man for eksempel har barn syg.” (Frederiksværk)

(Ledelsesstrukturen beskrives som) ”Hierarkisk men flad.” (Ikast-Brande)

”Her er en flad struktur og nærhed. Man kan træffe sine egne beslutninger. Man kan diskutere med rektor. Han er nærværende og god til at rose.” (EUC Vest)

”Jeg har ikke været så tæt på ledelsen andre steder, jeg har arbejdet.” (EUC Vest)

”Ledelsen lader os være... men er meget lydhør.” (Efterslægten)

### 3. Politik

I alle organisationer er der interesse modsætninger. I gymnasieskolerne kan det ses mellem faggrupper, mellem teams, mellem ledelse og medarbejdere, og i mange andre sammenhænge. Nogle steder kan disse kampe, som det kan udvikle sig til, tage fokus fra kerneydelsen. Aktuelt kan eksempelvis OK 13 fylde meget på en skole. Vores indtryk fra de fire skoler er dog, at ”det politiske” ikke er det, der fylder i dagligdagen. De fire skoler gav udtryk for et lavt niveau af konflikter – på alle niveauer. Skolerne fremhævede generelt at være dybt forankrede, samarbejdsorienterede *konsensuskulturer*, hvor man har en meget lang tradition for samarbejde og et stærkt fokus på elever. Noget tyder altså på, at man i et politisk perspektiv har en velfungerende



organisation uden store kontroverser, hvor der hersker bred enighed om, at det er eleverne, der er i centrum: (Se i øvrigt nærmere under samarbejdskultur nedenstående.)

”Arbejdstidsaftalen kommer jo udefra. Vi har en pragmatisk og tillidsbaseret tilgang.” (Ikast-Brande)

”Tillid er udgangspunktet i kulturen.” (Ikast-Brande)

”Kantethed ville sætte vores løfteevne under pres.” (Frederiksværk)

”De (ledelsen) har tillid til os.” (Om OK 13.) (Efterslægten)

#### 4. Kultur

Svarene fra skolerne sætter markant fokus på værdier og normer: Det er ifølge skolerne her, man finder begrundelsen for skolens løfteevne. *Man er overbevist om, at det, der har betydning for løfteevnen, findes i det kulturelle.* Flere forskellige kulturelle mønstre spirer frem i vores analyse. Nogle af disse kulturer kan relateres til ovenstående (eksempelvis konsensus- og samarbejds-kulturen, der relaterer sig til både det politiske og HR-perspektivet).

Vi har identificeret følgende træk ved de fire skoler, som vi har givet hver deres ”kulturnavn”:

Skolerne er præget af en:

##### *Lilleskolekultur*

Skolerne giver udtryk for, at de har en skolekultur, der er karakteriseret af, at lærerne er tæt på eleverne, og at alle kender alle. I forlængelse af denne lilleskole-kultur træder det også frem, at disse skoler generelt har en stærk forankring i lokalsamfundet. Skolen som fagligt ’sted’ betyder meget for både elever og lærere. På to af skolerne, Frederiksværk og Ikast-Brande, oplevede vi, at det, der foregår uden for skolen, kan finde en *værdimæssig ækvivalens* inden for skolen. Har skolen f.eks. en idrætsprofil (Ikast-Brande), er det vigtigt for rekruttering og for fastholdelse af både elever og lærere, at elevdeltagelse i projekter uden for skolen har noget med idræt at gøre. Selvom denne ’ækvivalensprofil’ tilsyneladende ikke deltes på alle fire skoler, fornemmede vi, at det er vigtigt, at skolen er synlig i lokalområdet:

”Mentalt er det en lilleskole, som er vokset med lokalmiljøet – en proces som har skabt tradition. Faggrupperne er ikke adskilt, og vi er tæt på eleverne.” (Frederiksværk)

”Vi er i øjenhøjde med hinanden – lærere, elever og ledelse, sekretærer og pedeller. Både dygtige og svage elever føler, at vi vil dem.” (Ikast-Brande)

”Mine elever er mine børn – det er et familiært forhold. Vi står og hilser på i døren for at skabe intimitet – følelsen af, at vi er en familie. Eleverne passer også på hinanden, både under uddannelsen og efterfølgende.” (EUC Vest)

”Ja! (Vi er tæt på eleverne ift. vejledning.) Vi vil rigtig gerne, at vores elever klarer det godt.” (EUC Vest)

”Vi er uhøjtidelige – både på lærerværelset og blandt elever. Vi er både akademiske og ikke-akademiske.” (Ikast-Brande)

”Vi er mere praktiske end pædagogiske.” (Ikast-Brande)

”Vi har nogle ting, der samler os. Vores Kina-samarbejde og vores musical.” (Frederiksværk)

”Det er let at kontakte ledelsen, og de er hjælpsomme.” (Elever, Frederiksværk)

Som en del af lilleskolekulturen ligger også, at man har en meget stærk lokal forankring, som kommer til udtryk på forskellig vis:

”Som resultat af vores Kina-projekt har næsten 100 elever været i Kina. Det rækker ud i lokalsamfundet.” (Frederiksværk)

”Et buzzword er tilgængelighed. Fysisk. Forældrene kommer også på gymnasiet.” (Frederiksværk)

”Befolkningssammensætningen har været den samme i 35 år.” (Frederiksværk)

”Vi bruger mange ressourcer på vores musical. Det er også en stor ting lokalt. Den bliver opført i kommunens kulturhus. Vi har haft vores Kina-udvekslingsprojekt i gang i 20 år. Det giver kommunen et globalt pust. Det betyder meget, at så mange elever kommer til Kina.” (Frederiksværk)

”Det er også en skole, hvor der sker mange ting. Teori og praksis er tæt forbundet – for eksempel i erhvervsøkonomi. Vi har et samarbejde med Entreprenørskabsskolen, og vi laver mange udviklingsprojekter med erhvervslivet.” (Ikast-Brande)

”Vi har elever fra FCM-akademiet – et mangeårigt samarbejde. Eleverne får specialundervisning – og specielt tilrettelagte skemaer, så de kan dyrke sport om morgenen.” (Ikast-Brande)

”Vi samarbejder med kommunen. I kommunen er gymnasiet flagskibet.” (Ikast-Brande)

### *Eleven-i-centrum-kultur*

Der bliver taget hensyn til elevernes individuelle situationer, og vejledt ift. samme, både personligt og fagligt: Vigtigheden i at se den enkelte elev er helt central og understreges alle steder:

”Vi nurser og individualiserer vores kontakt med eleverne.” (Frederiksværk)

”Vi er rummelige. Vi smider dem ikke ud. Vi bruger længere snor og nænsomhed.” (Ikast-Brande)

”Vi snakker på gangene. Og vi ser eleverne.” (EUC Vest)

Vi er utrolig gode til at se hele vejen rundt både ift. kursister og lærere.” (Efterslægten)

”Man skal også lytte til eleverne – det skaber respekt, at man interesserer sig for eleverne, at man ser dem.” (EUC Vest)

”Ja, (vi er tæt på) dem, der har brug for det.” (Efterslægten)

”Vi tager individuelle hensyn. Der gives lang snor i visse tilfælde. Vi er large. Det er lidt håndholdt.” (Efterslægten)

”Vi er faglige uden at være akademiske – eleverne skal først lære koden.” (Ikast-Brande)

”Vi ser eleverne og løser tingene med det samme.” (EUC Vest)

”De ved, hvem vi er. Man er ikke bare et nummer i rækken.” (Elever, Ikast-Brande)

”Vi tager hensyn til den svage elev. Vi laver ændringer hvert år for at tilpasse metoderne, men nu er vi ved at være der.” (Ikast-Brande)

”Vores kultur er at skabe et hensigtsmæssigt forløb. Vi er ikke en uddannelsesfabrik.” (Frederiksværk)

”Eleverne er ikke bange for os (...) Her er en stor kontakthflade, og vi er til at snakke med.” (Ikast-Brande)

”Vi har ingen klokke. Det skal ikke være et alment ungdomsgymnasium. Og så er HF-kursisterne ikke sekunda-elever hos os.” (Efterslægten)

”Vi skal have eleverne igennem. Vi kæmper for det. Det er lærernes, ledelsens og studievejledernes udgangspunkt. Eleverne får mange chancer, og så giver de også mere af sig selv.” (Frederiksværk)

”De mere belastede elever får lidt længere snor – for eksempel ved skilsmisse eller sygdom i familien.” (Frederiksværk)

At eleven er i centrum ses også i den direkte 1-1 kontakt i form af studievejledning og vejledning ved opgaver, hvor det virker til, at man har en endog meget tæt kontakt til eleverne:

”Vi har en anden slags evaluering i form af studievejledning. Vi er tre studievejledere, som hver vejleder 600 timer. Der er rum til evaluering. Her kan vi snakke om ting, der ikke fungerer. På den måde er det ikke kun læreren, eleven skal forholde sig til.” (Frederiksværk)

”Der bliver taget personlig hånd om eleverne, der ”slacker” – fra studievejlederne og lærernes side.” (Elever, Frederiksværk)

”Vi har ”tvungen” vejledning en gang om året, men døren er altid åben (...) Man kan nemt komme i kontakt med ledelsen (...) De kender også eleverne personligt.” (Elever, Frederiksværk)

”De skal lære det. Vi fører hånden, til de selv kan.” (EUC Vest)

(Om omlagt elevtid:) ”Vi giver bedre vejledning og får bedre opgaver. Vi stiller mindre krav i starten.” (Ikast-Brande)

”Vi står til rådighed for vores elever. I vores kultur ligger det, at vi giver grundig vejledning. Det er en meget åben tilgang. Vi griber eleverne der, hvor det er vigtigt. Vi slipper dem ikke. Eleverne må også kontakte os uden for arbejdstiden. Sådan er det ikke alle steder.” (Ikast-Brande)

(Råd:) ”Mød eleverne, hvor de er. Vejledning i stor grad. Nærvær og kontakt. Konsensus i lærerkollegiet. Sparring og videndeling.” (Ikast-Brande)

”Ja! (Vi er tæt på eleverne ift. vejledning.) Vi vil rigtig gerne, at vores elever klarer det godt.” (EUC Vest)

”Vi bruger meget tid på vejledning. Vi vejleder tæt. Vi vejleder dem specielt i at gå til eksamen (...) Der er et fokus på eksamen hele vejen.” (Efterslægten)

”Vi tilstræber at se hver enkelt for sig.” (Efterslægten)

”Vi arbejder i ledelsen på at få dem igennem. Hvis de *kan*, skal vi gå langt.” (Efterslægten)

”Vi snakker med dem – arbejder sammen med dem, for at nå målet.” (Efterslægten)

### *Præstationskultur*

Hvor man i Ikast-Brande og på EUC Vest også er fokuserede på, at skolerne kan konkurrere med andre skoler ift. innovation og resultater, vægter det i Frederiksværk og på Efterslægten tungest at få eleverne igennem:

”Vi sender dem ud til ingenting, hvis ikke det lykkes. Lokalt er her ingenting.” (Frederiksværk)

”Vi er bevidste om, at vi skal overleve i konkurrencen med gymnasierne i Silkeborg og Herning og erhvervsskolen. Vi er hele tiden *på*, for at sikre vores eksistens. ”Godt nok” duer ikke. Vi har en feberagtig aktivitet og et voldsomt engagement.” (Ikast-Brande)

”Her tager eleverne et bevidst valg – de vælger HTX til. I Odense kunne det også være en slags opbevaringstilstand (reference til tidligere arbejdsplads). Eleverne er mere dedikerede her. Her er en stærk ånd og kultur. Elever ofrer sig – de er dedikerede HTX-elever.” (EUC Vest)

”Grundlæggende holder vi kun på kursister med fagligt potentiale. De kan møde bump på vejen, men de skal kommunikere med os – så går vi langt.” (Efterslægten)

”Skolen er kendt for sin faglighed. Det er meget tydeligt udadtil.” (EUC Vest)

”Vi går ud fra, at vores elever har et fagligt potentiale – derfor giver vi lang snor. Så har de så også andre problemer...” (Efterslægten)

### *Samarbejds- og konsensuskultur*

Som det fremgik under både HR og det politiske perspektiv, så er de fire skoler karakteriseret af en samarbejdsorienteret kultur. Man trives godt med hinanden, og det er ikke de store interesse modsætninger, der kommer til udtryk i hverdagen:

”Arbejdstidsaftalen kommer jo udefra. Vi har en pragmatisk og tillidsbaseret tilgang.” (Ikast-Brande)

”Vi *vil* gerne hinanden.” (Om lærersamarbejdet.) (Frederiksværk)

”Ledelsen lytter, tør gå ind og beslutter også – en god kombination.” (Frederiksværk)

”Ledelsen giver ros, plads og tillid. De lytter og er tilgængelige.” (Efterslægten)

”Kolleger er det, der giver arbejdsglæde.” (Efterslægten)

”Vi har en rigtig god lærergruppe. Vi deler og hjælper hinanden. Vi har en flad struktur.” (Ikast-Brande)

”Og der er åbent hos rektor og vicerektor for både lærere og studerende.” (Frederiksværk)

## 5. Pædagogik

Skolerne fremhæver alle, at det er vigtigt at møde eleverne dér, hvor de er. Det går igen, at man skal acceptere elevernes udgangspunkt. Der er en oplevelse af, at struktureret, varieret og elevtilpasset undervisning – som bør udvikles og tilpasses løbende – hjælper eleverne.

Der var meget få detaljer fra de interviewede om, hvad der konkret sker i undervisningen. Spørgsmål om bestemte emner eller principper gav ingen præcise svar:

”Har vi et pædagogisk udvalg?”

”Pædagogisk ledelse? Det er NN.”

”Lærerne har store frihedsgrader.”

Vi bed dog mærke i, at skolerne omtalte sig selv som havende *fokus på faglighed, men uden at være akademiske* i deres tilgang – *man skal møde eleverne, hvor de er*, gav lærerne samstemmende udtryk for. Samtidig fremhæves det, at det er vigtigt at stille krav til eleverne, men også at give omsorg. Derudover er der stor fokus på vejledning. Særligt EUC Vest fremhæver projekters betydning. Generelt er der heller ikke en særlig opmærksomhed på IT (med undtagelse af EUC Vest):

”Vi er ikke så akademiske. Mere hverdagsfortolkende. Vi tager udgangspunkt i eleverne og møder dem, hvor de er – og så løfter vi dem akademisk.” (Frederiksværk)

”Vi samarbejder tæt omkring skriftlighed – for eksempel begrebsafklaring. Eleverne bliver set, vi ved, hvor de er, og det ved de.” (Frederiksværk)

”Mød eleverne i øjenhøjde. Visse andre steder har en lidt elitær forståelse af gymnasiet – det er gammeldags.” (Ikast-Brande)

”Vi giver meget vejledning, vi slipper dem ikke, det er ubetinget godt for eleverne og betinget godt for lærerne.” (Ikast-Brande)

”I matematik kører alle det samme program: Vi tager dem i hånden – går ned på deres niveau – fører hånden for dem, indtil de kan selv.” (EUC Vest)

”De kommer mange forskellige steder fra. Den ensrettede undervisning kan hjælpe dem.” (EUC Vest)

(Råd:) ”Tydelighed og forklaring – mundligt og skriftligt. Sproget skal ikke være alt for akademisk. Jeg starter også med at give dem skemaer, og så gør jeg det mere abstrakt hen ad vejen.” (Efterslægten)

”Vi deler meget ud... Vi deler meget materiale. Jeg laver for eksempel ark til dem i Matematik, for de kan ikke læse en matematikbog. Sådan får jeg dem til at arbejde.” (Efterslægten)

”Gruppearbejde er super motiverende.” (Elever, EUC Vest)

”Vi accepterer det svage udgangspunkt.” (Frederiksværk)

”Folkeskoleudgangspunktet er meget lavt. Vi starter i minus.” (Frederiksværk)

”Vi bruger mange ressourcer på at lave små hold.” (Frederiksværk)

(Råd:) ”Kend elevernes niveau fra starten, og tilpas undervisningen (...) Lav screeninger (...) Inddel i grupper. Det kræver flere lærere (...) Imødekom elevernes individuelle ønsker.” (Frederiksværk)

”Vi udarbejder fællesfaglige temaer. På andre gymnasier bestemmer de selv. Undervisningen er meget fokuseret på eksamensform, som vi øver.” (Frederiksværk)

”AT-gruppen skaber en struktur, som vi afprøver og derefter evaluerer. Det er en stor fordel. Det ligger i vores kultur. Og den struktur giver så en anden frihed.” (Frederiksværk)

”Vi hjælper meget med at fastlægge en struktur. Jeg tema-inddeler min engelskundervisning og bruger teknologien – Lectio – til at give dem alt det, de skal bruge. Al undervisnings/baggrundsmateriale, opgaver m.m. ligger jeg på Lectio under de forskellige temaer, så det er nemt for eleverne at forholde sig til (...) Jeg holder en slags orden for dem.” (Frederiksværk)

”Vi samarbejder tæt omkring skriftlighed – for eksempel begrebsafklaring. Eleverne bliver set, vi ved, hvor de er, og det ved de.” (Frederiksværk)

”Man skal undervise de elever, man har – ikke dem man ville ønske, man havde. Både lærer- og elevrollen har ændret sig, og her er det ikke kommet som et chok.” (Ikast-Brande)

”I AT har vi manualer både til lærere og elever. Det skaber en sikkerhed (...) AT metode og teori er blevet mere overskueligt – det er de samme, der laver det. Det giver ro (...) Vores elever kan ikke gå hjem og spørge mor eller far. Det er vi meget opmærksomme på.” (Ikast-Brande)

”De kommer mange forskellige steder fra. Den ensrettede undervisning kan hjælpe dem.” (EUC Vest)

”Jeg vælger tema efter elever og studieretning – for eksempel kobler jeg computerspil, som eleverne kender, med mere langhåret litteratur.” (EUC Vest)

”Der er både unge og gamle, og målrettede og ikke-så-målrettede. De har forskellige uddannelsesmæssige baggrunde og forskellige sociale baggrunde.” (Efterslægten)

”Vores kursistgruppe er meget diversificeret – både fagligt og pædagogisk.” (Efterslægten)

”Vores kursister kan ikke sortere. De har også ændret sig. Vi har flere tosprogede. Jeg kan ikke give dem 20 siders metode for. Jeg laver også ark – og bruger derfor mere tid på forberedelse.” (Efterslægten)

”Vi har indført absolutte krav, som medfører at man bliver smidt ud, hvis man for eksempel ikke afleverer.” (Efterslægten)

”I den sammenhæng er vi måske hårdere end man er andre steder, men jeg tror ikke, vi er mere strukturerede. Det er meget op til de enkelte lærerteams.” (Efterslægten)

”Vi arbejder på skarpere procedurer – ikke rigide. Vi er i proces hele tiden.” (Efterslægten)

”Vi giver dem små sejre og styrker deres selvtillid. Vi stiller også krav. Her skal være en god balance mellem krav og omsorg.” (Efterslægten)

Der er ikke nogen særlig etableret evalueringskultur på de undersøgte skoler:

”Vi evaluerer ikke så meget.” (Ikast-Brande)

”Evaluering? Det er vi ikke så gode til.” (Frederiksværk)

”Vi er ikke så gode til at dokumentere, det vi gør.” (Efterslægten)

# Ledelse, lærere og elever

Afslutningsvis har vi kigget på de tre grupper af aktører for at se, om nogle særlige mønstre træder frem: (En del af disse forhold er i øvrigt beskrevet i ovenstående.)

## Ledelse

På alle skoler beskrives ledelsesstrukturen i større eller mindre grad som flad og ledelsen som åben og lydhør. Interviewformen vi har anvendt er næppe tilstrækkelig til at påvise konkret ledelsesindflydelse på løfteevnen, men er ikke desto mindre en indikation af betydningen heraf.

På Efterslægten og på Frederiksværk er ledelsen især tilbageholdende og udviser stor tillid til den enkelte lærer, hvor også samarbejdet lærerne imellem betones:

”Vi har en meget flad struktur og et tæt forhold til ledelsen, som er meget lydhør (...) Men samtidig ved man godt, hvem der bestemmer, når det kommer til stykket. Men der er aldrig en lukket dør eller et løftet øjenbryn, når man f.eks. har barn syg.” (Frederiksværk)

(Ledelsesstrukturen beskrives som) ”Hierarkisk men flad.” (Ikast-Brande)

”Her er en flad struktur og nærhed. Man kan træffe sine egne beslutninger. Man kan diskutere med rektor. Han er nærværende og god til at rose.” (EUC Vest)

”Vi har plads og understøttelse til at gøre, hvad vi vil. Vi sparrer meget. Her er en god stemning – vi taler sammen og hjælper hinanden. Vi er ikke privatpraktiserende.” (Efterslægten)

”De unge lærere efterspørger en mere synlig ledelse. Det har ikke været stilen.” (Frederiksværk)

”Alle ved, hvem der bestemmer sammenkoblet med vores flade struktur. Det kan være en udfordring for de unge lærere. Der er også nogle, der beslutter, at det ikke er noget for dem og finder et andet sted at være. Det er en kultur, som vi arbejder med. Det er et slags kultur-*clash*, hvor den demokratiske arbejdsplads må justeres.” (Frederiksværk)

(Beskrivelse af ledelsesstrukturen) ”Åbenhed. Vi har omgang med hinanden – fagligt, organisatorisk og privat.” (Ikast-Brande)

”Vi har en rigtig god lærergruppe. Vi deler og hjælper hinanden. Vi har en flad struktur.” (Ikast-Brande)

”Jeg har ikke været så tæt på ledelsen andre steder, jeg har arbejdet.” (EUC Vest)

”Vi snakker nok mere med hinanden, end man gør andre steder, men den enkelte lærer er stadig total autonom.”

”Ledelsen lader os være... men er meget lydhør.” (Efterslægten)

”Holdningen er, at læreren ved, hvad der rør sig.” (Efterslægten)

”Og der er åbent hos rektor og vicerektor for både lærere og studerende.” (Frederiksværk)



## Lærere

Som tidligere nævnt er der stort fokus på arbejdsmiljøet; man deler materiale, og der er i det hele taget en god samtalekultur. Skolerne er præget af et lærerkollegie med plads til den enkelte, men også en stor lyst til at ville fællesskabet, og at lærerkollegiet vil eleverne. Desuden er der noget, der tyder på, at der er meget lidt fravær blandt lærerne – dette bør dog undersøges nærmere og sammenlignes med øvrige skoler:

”Lærerne imellem fungerer det rigtig godt. Vi er ikke altid enige, men vi skændes sjældent. Vi har en god samtalekultur. Og en god tone.” (Frederiksværk)

”Godt fælleskab. Vi har forskellige baggrunde, men vi kan alle sammen tale sammen.” (EUC Vest)

”Vi har en meget støttende kultur lærerne imellem (...) Vi har et højt vidensniveau og meget videndeling. (Ikast-Brande)

”Der er ikke noget, der er ”mit problem” – det er ”vores problem.” Der er ikke nogen, der kører privatpraksis. Man gemmer sig ikke. Man tør godt spørge på lærerværelset.” (Efterslægten)

”Vi har kultur for at arbejde her i mange år, og vi kender hinanden på godt og ondt. Det gør det lettere at nå højeste fællesnævner.” (Frederiksværk)

”Vi har et stabilt lærerkollegie – ikke gammelt og ikke ungt.” (Frederiksværk)

”Vi er også fleksible med løsninger for lærerne. Vores rektorer synes både den enkelte elev og den enkelte lærer er vigtig.” (Frederiksværk)

”Glade lærere er vigtigt. Vær lydhør og se lærerne som hele mennesker for eksempel ved omlægning af undervisning.” (Frederiksværk)

”Der er simpelthen så rart på lærerværelset. Der er ikke en opdeling mellem lærere og ledelse eller faggrupper.” (Ikast-Brande)

”Vi er ikke lønarbejdere.” (Ikast-Brande)

”Det kan være svært at holde på nyansatte, men hvis de holder et år, så ”slipper” vi aldrig af med dem.” (Ikast-Brande)

”Vi har en læsegruppe på 10-15 lærere på tværs af fag.” (Ikast-Brande)

”Strukturen ligger i kulturen. Vi ved bare, hvordan det fungerer. Vi snakker meget sammen.” (Ikast-Brande)

”Vi er en flok lærere, som vil eleverne.” (Ikast-Brande)

”Vi vil gerne vores elever – det kan eleverne mærke. Vi handler intuitivt. Vi kan lide vores elever, og de kan lide os. De er søde. Der er gensidig respekt. En god tone.” (Ikast-Brande)

”Vi har også et meget fasttømret lærerkollegie og mange erfarne lærere, selvom vi er meget forskellige.” (EUC Vest)

”Vi passer jo bare vores arbejde. Vi har en høj arbejdsmoral.” (EUC Vest)

”Vi oplever meget dedikerede lærere. Det er ”min klasse” og ”mit ansvar”. Vi skifter heller ikke underviserne – de følger eleverne hele vejen til eksamen.” (EUC Vest)

”Vi gør det også godt. Vi snakker meget sammen, løser problemerne hurtigt og er tæt på rektor.” (EUC Vest)

”Der kommer jo nye lærere hvert år, men folk skifter ikke arbejde. Vi har et godt kollegialt samarbejde. Vi sidder altid sammen og snakker både om, når det går godt og skidt – det er der plads til.” (EUC Vest)

”Vi er gode til at tale sammen på tværs af fagene. Vi arbejder meget tværfagligt.” (EUC Vest)

”Kolleger er det, der giver arbejdsglæde.” (Efterslægten)

”Vi kommer hele tiden forbi kontoret (dvs. rektor), hvor man altid kan diskutere problemer. Der er god opbakning, stolthed og skulderklap – og det trives jeg med.” (EUC Vest)

”Det er en udfordring at undervise her, og vores lærere er dedikerede – det er faktisk en forudsætning for at arbejde her. Vi efterlyser en pædagogisk og didaktisk spændevide.” (Efterslægten)

”I gennemsnit har de tre sygedage om året inklusiv barn syg. Det vil sige, at 50 procent ingen sygedage har. Lærerne vikarierer for hinanden, når de er syge. Ellers laver de virtuel undervisning.” (Efterslægten)

”Vi kan ikke køre uden den samarbejdskultur.” (Efterslægten)

”Vi har kollegial sparring – det har vi kørt et par år. To eller flere lærere snakker sammen og går med til hinandens timer.” (Efterslægten)

”Vi snakker nok mere med hinanden, end man gør andre steder, men den enkelte lærer er stadig total autonom.” (Efterslægten)

”Her er en åbenhed. Så snakker vi om det.” (Efterslægten)

## Elever

Eleverne på de fire skoler virker til at være meget motiverede og hos Ikast-Brande og EUC Vest betonedede man tillige, at eleverne er meget ambitiøse:

”Jeg fik mange motiverede klassekammerater, og det løftede mig (...) Lærerne er gode til at booste os.” (Elever, Frederiksværk)

”Vi stiller også krav. For vi vil dem. Vi er ambitiøse. Som lærere skal vi hele tiden kunne begrunde vores eksistens. Vores elever er nytteorienterede – og det er en styrke.” (Lærere, Ikast-Brande)

”Vi har meget undervisning og meget skriftligt arbejde. Her skal man levere – også mere end man skal på STX. Nogle elever har dage fra 06-18. De vælger det til, de bliver på skolen og laver lektier, de sover her.” (Ledelse, EUC Vest)

”Vi har jo mange, ældre, motiverede kursister...” (Lærere, Efterslægten)

”Vores elever er meget præstationsorienterede.” (Lærere, Ikast-Brande)

”Vi har arbejdsomme elever. De kommer fra arbejderhjem eller landbrug, så de er indstillede på, at der skal gøres noget. De er positivt indstillede.” (Lærere, Ikast-Brande)

”HTX er et aktivt tilvalg fra elevernes side.” (Lærere og ledelse, EUC Vest)

”Vores elever kan blive studenter. Det er vigtigt.” (Lærere, EUC Vest)

”Vi har overvejende unge mennesker på 17-23 år, men der er anden- og tredjegangskursister, og de kan være meget motiverede.” (Lærere, Efterslægten)

## Anbefalinger fra undersøgelsen

Nye undervisere på Harvard Business School, der som skole rangerer blandt de bedste uddannelsesinstitutioner i verden, vil blive overraskede over, at der stort set ikke er nogle regler for deres undervisning. Til gengæld ligger der i kulturen meget høje forventninger til underviserne; bl.a. at der følges en særlig tradition omkring læring og det, der bør præsteres med undervisningen. Derfor er det måske heller ikke overraskende, at der kan være meget at hente ved at fokusere på skolernes kultur, når vi skal se på løfteevnen.

Skolerne selv virker i hvert fald ikke til at være i tvivl: *Vores løfteevne har noget at gøre med vores kultur*. Mange teoretikere har gennem tiden peget på kulturens betydning for organisationer, men også sat fokus på, hvor komplekst begrebet kultur er. Eksempelvis peger organisationspsykologen Karl E. Weick på, at ”Strategi er kultur er strategi”. En skole kan således ikke blot beslutte (en ny strategi) at være noget helt andet, end det den er (dens kultur). Vi kan altså ikke gøre andet, end det vi er (Hammer & Høpner 2014).

Kulturbegrebet er en kompleks størrelse: Er kultur noget man ”har”, og som der kan rykkes på, eller er kultur noget man ”er”? At vi ”er” en kultur betyder, at det vi fortæller om os selv, og det vi taler om, også er det, vi ”er”. Kulturer er noget, der udvikler sig – der sker mellem mennesker, og bl.a. derfor er det en kompliceret størrelse at få hold på.

Vi spurgte de forskellige grupper direkte om gode råd til andre skoler, der kunne forbedre deres løfteevne. Disse råd fremgår af nedenstående sammen med vores vurdering af, hvad det er for elementer, der ser ud til at have betydning for, at de fire skoler har en høj løfteevne. Og som nævnt har det i høj grad noget at gøre med kultur:

### **Skoler, der løfter, kendetegnes ved:**

- At man er tæt på eleverne.
- At eleverne oplever, at de ses og at deres individuelle behov imødekommes samtidig med, at den faglige fane holdes højt.

### **Lærere og ledelse:**

- Er demokratiske og nærværende.
- Er dedikerede og kan lide de unge.
- Er meget anerkendende og støttende – og deler materialer og viden.
- Er konsensus-bevidste/orienterede og tager ansvar for hinanden – taler sammen.

### **Det udøves ved:**

- At man engagerer sig i eleverne – både socialt og fagligt.
- At man besinder sig på, at man er der for elevernes skyld.
- At man underviser de elever, man har – ikke idéen om, hvordan elever bør være.

- At lærerne kender deres elevtyper og elevernes niveau – gerne fra starten.
- At der er tydelighed og præcision omkring krav til eleverne.
- At man er mere pragmatisk og løsningsorienteret end teoretisk/pædagogisk orienteret.
- At man vejleder tæt.
- At undervisningen skal have et formål/give mening for eleverne.
- At der er en høj grad af tilgængelighed til lærere og ledelse.

# Litteratursyntese

Kommenteret, udvalgt litteratur om højt- og overpræsterende skoler.

Litteratursyntesen er lavet på baggrund af tre inklusionskriterier. For det første skal den direkte tilbyde forklaringer på, hvordan og hvorfor skoler er højtpræsterende.<sup>2</sup> For det andet inddrages nyeste meta-reviews. Og for det tredje har vi valgt arbejdspladsvurderinger fra de udpegede skoler, fordi de 'måler' elever og læreres opfattelse af samme forhold (arbejds miljø, undervisningskvalitet, medindflydelse), som reviews og anden skolepræstationsforskning. Syntesen er ikke systematisk ud over den systematik, som udvælgelseskriterierne angiver.

A.

**Mortimore** m.fl. (1988) fremhæver, at forskellen mellem de bedste og de dårligst præsterende skoler (gymnasier) er så stor, at en gennemsnitselev med svage socioøkonomiske baggrund, som er heldig at gå i en højtpræsterende skole, præsterer bedre læseresultater end en elev, der med den højeste socioøkonomiske baggrund bliver anbragt i en lavt præsterende skole. Der findes dog markante forskelle mellem elevernes resultater fra forskellige skoler, også selvom man renser data for deres forskellige socioøkonomiske og kulturelle baggrunde. Skolens etos og andre faktorer spiller en meget stor rolle for det, eleverne lærer. Det ser vi bekræftet på alle skoler i pilotundersøgelsen.

Mortimore m.fl. undersøger også skoleledelsens betydning for skolens fremgang. Når de bliver spurgt om, hvad, de selv mener, er forklaringen på de gode elevresultater, henviser de til flg. forhold, som de arbejder på hver dag:

1. De gør klimaet i skolen 'varmt og inkluderende' og 'positivt for læring'.
2. De arbejder på, at eleverne føler sig 'værdsatte som mennesker', og at eleverne er 'tilfredse med at gå på skolen.' Desuden
3. at ledelsen sammen med lærerne arbejder på, at eleverne 'tager ansvar for deres egen læring' og at eleverne 'arbejder selvstændigt' og 'lever op til læreres og egne forventninger.' Ledelserne mener endvidere, at der på deres og andre fremgangsrigtige skoler hersker et positivt læringsmiljø, positive relationer mellem lærere og elever, og at undervisningen er præget af 'interesse og lyst', og at den skal 'fremme elevernes motivation til at lære'.

---

<sup>2</sup> Bemærk at det ikke har været muligt udelukkende at inddrage litteratur, der omhandler skoler med høj løfteeftne eller overpræsterende skoler. Forskningen på dette område er sparsom, muligvis fordi forskningen er centreret i lande, der har et offentligt finansieret skolesystem, hvor der er interesse for at sammenligne og udvikle skoler i stedet for at lukke dem og/eller lade markedskræfterne bestemme kvaliteten.

Spørgsmålet om skoleledelsens øvrige indflydelse peger på (Mortimer et al, 1988), at det ikke kun er arbejdsklimaet og sociale forhold blandt lærere og elever, der er eneste kvalitetsparameter. Meget tyder på, at ledelsen har størst betydning ved at formulere tydelige målsætninger for skolens arbejde og elevernes læring og ved at gøre lærerne medansvarlige for at udforme og gennemføre disse mål. Mortimore indfører begrebet 'instructional leadership', der betegner det pædagogisk og didaktisk systematiske arbejde, der foregår på disse skoler.

B.

For nylig udsendte **OECD** ved Beatrice Pont (2014) en rapport om, hvordan skoleledelse omsætter politikbeslutninger til praktisk handling ude på skolerne. Her slås det fast, at moderne skoleledelse er gået fra at være administrative reguleringsenheder afskåret fra skolernes daglige arbejde til at være initiativtagere til, og igangsættere af, forbedringstiltag i undervisning gennem lærernes selvstændige organisering af og inddragelse i arbejdet, ved at lærerne arbejder i teams og endelig ved, at de - ledelserne - holdes ansvarlige for gennemførelse af de politiske beslutninger, der foregår i det politiske system. Undersøgelsen dækker OECD-landene, og Danmark indgår i denne kreds af lande. Rapporten peger på, at der inden for OECD-området er sket et skift i, hvor de politiske beslutninger tages; fra at være centraliserede beslutninger til at være decentralt besluttede ude på skolerne. Ca. 40 % af alle væsentlige skolepolitiske beslutninger foretages nu på skolerne. Også her er der god overensstemmelse mellem det vi så og hørte på skolerne og litteraturen.

Det er en udvikling, der både er ønsket af regeringer og regionale politiske myndigheder og af skoleledelserne, der i mange lande honoreres i deres ansættelseskontrakter for at implementere overordnede politiske intentioner. Det betyder ikke, at der ikke fra centralt hold holdes et vågent øje med skoleledelserne. De bliver i stadig stigende omfang kontrollerede og evaluerede for deres indsats, og der er sket store udskiftninger i skoleledelserne.

Med den udvikling in mente kan det ikke undre, at skoleledelser har en stigende indflydelse på elevernes eksamensresultater. Det er sket ved at højne kvaliteten af undervisningen, dels gennem større gennemsigtighed og dels ved at indføre mere elevcentrede, pædagogiske tiltag.

Ledelserne fokuserer derfor på:

- I. At implementere, evaluere og udvikle undervisningskvalitet
- II. At rammesætte undervisningen gennem kvalitetssikringssystemer og gennem at sætte mål for kvalitetsarbejdet
- III. At udvikle lærersamarbejde gennem forpligtende lærerteams omkring den enkelte klasse, og endelig ved
- IV. At involvere alle medarbejdere i at udvikle en skolekultur, der bygger på samarbejde, kvalitet og læringsmål.

C.

**Robert L. Marzano** er direktør for Marzano Research Laboratory, ph.d. og øverste leder af det amerikanske undervisningsministeriums regionale curriculum-udviklingscentre. Han har forsket i, hvad der gør skoler gode og hvad, der får elever til at præstere bedre. Han er kendt for flg. klassifikation af faktorer, der højner kvaliteten af undervisningen:

Undervisningen foregår på tre systemniveauer (Marzano 1998; 2003):

1. Selvsystemet: Elevernes tanker om sig selv, inden undervisningen går i gang, deres forhåndskendskab til opgaven, deres kapacitet eller kompetencer, meningen eller relevansen af de kommende opgaver og deres egen beregning af, om deres indsats vil lykkes.
2. Det meta-kognitive system: Hvordan og hvad eleverne tænker om sig selv undervejs i læreprocessen, hvordan, de mener, de håndterer vanskeligheder undervejs, og forholdet til andre, der har indflydelse på læreprocessen (andre elever, lærere, forældre o.a.).
3. Det kognitive system: Hvad eleverne konkret tænker om opgaveløsninger i løbet af arbejdet med dette.

Marzano har lavet flere meta-analyser af forhold, der påvirker elevernes indlæring, og han fokuserer på forhold, som lærere og elever strategisk og didaktisk kan ændre. Han mener, at det vigtigste system at aktivere og undersøge, er selvsystemet, som er vigtigere end og dominerer det meta-kognitive system, der igen er vigtigere end og dominerer det kognitive system.

Hvordan læreren kan aktivere selvsystemet:

- a. Gennem selvattribuering, dvs. ved at læreren får eleven til at forklare succes ud fra elevens egen indsats og at lære eleven at betragte fejl som en 'endnu-ikke'-aktivering af egen indsats.
- b. Gennem samarbejdslearning, dvs. ved at eleven lærer at samarbejde med andre elever og med lærere.
- c. Gennem self-efficacy strategier. Marzano mener, det er den vigtigste strategi, som læreren kan gennemføre: Eleven skal lære at tro på, at hans/hendes indsats vil lykkes, og at det er meningsfuldt at gøre det.

Hvordan læreren kan aktivere det meta-kognitive system:

- a. Gennem målfastsættelse før undervisningen begynder.
- b. Gennem feedback på processer og strategier som eleven har anvendt i løsning af opgaverne.
- c. Gennem god tid: Læreren giver eleven tid til at svare på spørgsmål og går ikke straks videre til andre elever.

Hvordan læreren kan aktivere det kognitive system:

- a. Gennem relevante genkaldelsesspørgsmål.
- b. Gennem advanced organizers: Læreren giver en samlet plan for, hvad alle elever skal lære inden undervisningen sættes i gang.



- c. Gennem elevernes notater.
- d. Gennem begrebslæring, hvor elever lærer om forskelle og ligheder mellem begreber ved at sammenligne og kontrastere.
- e. Eleven laver grafiske repræsentationer af det lærte.
- f. Fysisk beskæftigelse med emner eller opgaver, der skal læres.
- g. Induktiv læring: Eleverne generaliserer ud fra egne erfaringer.
- h. Deduktiv læring: Eleven lærer teori og anvender denne til at forudsige eller som evaluering af det lærte.
- i. Eksplicit undervisning: Der undervises direkte i det, der skal læres.
- j. Problemløsningsopgaver.
- k. Eksperimentering hvor eleven afprøver hypoteser.

### *Klasseledelse*

Marzano har også interesseret sig for sammenhænge mellem god klasseledelse og elevers læring (2003). Marzanos meta-analyse af disse forhold resulterede i fire temaer, som han fandt vigtige for indlæringen: a. regler og rutiner, b. adfærdskorrigering, c. lærer-elevrelationer og d. mental indstilling:

- a. Regler og rutiner. Her betyder en vellykket praksis, at læreren introducerer, forklarer, begrundet og drøfter reglerne med eleverne, så de fungerer som en kontrakt mellem lærer og elever.
- b. Adfærdskorrigering. Her drejer det sig om, at lærer (og skole) finder en god balance mellem positiv forstærkning af hensigtsmæssig adfærd og negative konsekvenser af uønsket adfærd. Det er vigtigt, at adfærdskorrigering fremstår som velbegrundet for eleverne, eksempelvis ved at kunne henvise til anerkendte og accepterede regler og rutiner.
- c. Lærer-elev relationer. Eleverne skal føle sig set som individer, og det er vigtigt, at læreren kan skelne sine elever fra hinanden (og f.eks. ikke glemmer deres navne). Det er også vigtigt, at læreren bevarer sin professionelle distance til eleverne samtidig med at han/hun er i stand til at rumme elevernes personligheder – læreren skal kunne mentalisere ('Se sig selv udefra og eleverne indefra').
- d. Mental indstilling. Læreren skal kunne reagere adækvat i og uden for undervisningen ud fra den enkelte elevs forudsætninger. Samtidig skal læreren opbygge et klassefællesskab på tværs af individuelle forskelle mellem eleverne.

### D.

I 2011 har **GL** udsendt et notat, Elevtrivselsundersøgelse. Notatet er interessant, fordi det følger op på lignende undersøgelser gennemført flere gange tidligere. Derved er det muligt at se udvikling i elevers trivsel i gymnasiet over tid. I undersøgelsen fra 2011, der er den sidst publicerede, konstateres det, at trivslen er gået tilbage på flere områder. Her skal især nævnes motivation til overhovedet at møde om morgenen og til at lave lektier. De synes, det er kedeligt at gå i skole,

lærerne varierer ikke undervisningsformerne godt nok, og de er irriterede over kammerater, der ikke følger med, forstyrrer, og de klager over, at lærerne og ledelsen ikke griber ind. Mange vurderer heller ikke deres egen indsats som tilstrækkelig god og indrømmer, at en stor del af undervisningstiden bruges på Facebook, Instagram og andre sociale medier. Meget markant er utilfredshed med indeklimaet i klassen og på skolen. Der er tale om absolutte tal; der skelnes ikke mellem elever fra højtpræsterende/skoler med stor løfteevne eller mindre præsterende skoler. Notatet kan give input til spørgsmål til en elevspørgeguide. Vi har forventeligt ikke set mange eksempler på dårlig elevtrivsel. Skoler, der løfter, har god trivsel blandt deres elever.

E.

### **Skolernes APV-undersøgelser**

Arbejdspladsvurderinger skal revideres mindst hvert tredje år, eller når der sker markante ændringer på arbejdspladsen, større ombygninger, nye struktureringer og opdelinger af arbejdets organisering m.v.

De APV-undersøgelser, der foreligger for de udvalgte skoler, viser f.eks., at der kan være store forskelle på elevers og læreres vurderinger af kvaliteten af det, der foregår på skolerne. Ét sted (Efterslægten) er der stor forskel på elevers og læreres motivation og arbejdsglæde, ligesom der er forskel på den interesse og lyst, som elever og lærere går til arbejdet i skolen på. Vurdering af indflydelse på eget arbejde viser også en relativ stor forskel mellem ældre og yngre lærere (Efterslægten).

# Litteratur

Bolman & Deal (2008): *Reframing Organizations*, fourth edition, Jossey Bass, San Francisco.

Hammer S. (2012): Faciliterings- og analyseprojekt i forbindelse med udvikling af grundlæggende elementer i HF-uddannelsen for at skabe bedre samspil og anvendelsesorientering, Afrapportering til Undervisningsministeriet for projekt 127843.

Hammer S. & Høpner J. (2014): *Meningsskabelse, organisering og ledelse – En introduktion til Karl Weicks univers*, Samfundslitteratur, København.

Marzano, R.J. (1998): *A Theory-based Meta-analysis of Research in Instruction*, Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, Colorado.

Marzano, R.J. (2003): *What Works in Schools? Translating Research into Action*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

Mortimore, P. et al (1988): *School Matters. The Junior Years*. London: Open Books.

Pedersen, D. og Ryberg M. L. (2013): *Forankring af nye ledelses- og organiseringsprincipper i gymnasiet og VUC*, Rapport CBS.

Pont, B. (2014): *School Leadership: From Practice to Policy* i *Journal of Educational Leadership and Management*, Vol. 2(1), pp. 4-28.